

Benner, Dietrich

**Über die Unmöglichkeit, Erziehung allein vom Grundbegriff der
"Aufforderung zur Selbsttätigkeit" her zu begreifen. Eine Erwiderung auf
Alfred Langewand**

Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 2, S. 290-304



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich: Über die Unmöglichkeit, Erziehung allein vom Grundbegriff der "Aufforderung zur Selbsttätigkeit" her zu begreifen. Eine Erwiderung auf Alfred Langewand - In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 2, S. 290-304 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-38797 - DOI: 10.25656/01:3879

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-38797>

<https://doi.org/10.25656/01:3879>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit this document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Essay

Hans-Werner Fuchs

Auf dem Weg zu einem neuen Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule 161

Thementeil: Leistungsvergleiche – Chancen und Folgen

Peter Martin Roeder

TIMSS und PISA – Chancen eines neuen Anfangs in Bildungspolitik, -planung, -verwaltung und Unterricht. Endlich ein Schock mit Folgen? 180

*Wilfried Bos/Eva-Maria Lankes/Manfred Prenzel/Knut Schwippert/Gerd Walther/
Renate Valtin/Andreas Voss*

Welche Fragen können aus einer gemeinsamen Interpretation der Befunde aus PISA und IGLU fundiert beantwortet werden? 198

Kurt A. Heller

Das Gymnasium zwischen Tradition und modernen Bildungsansprüchen 213

Allgemeiner Teil

Martin Rothland

Magister magistri lupus? ‚Mobbing‘ am Arbeitsplatz Schule 235

Andreas Krause

Lehrerbelastungsforschung – Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept 254

Diskussion

Alfred Langewand

Über die Schwierigkeit, Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit zu begreifen	274
---	-----

Dietrich Benner

Über die Unmöglichkeit, Erziehung allein vom Grundbegriff der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ her zu begreifen. Eine Erwiderung auf Alfred Langewand	290
---	-----

Besprechungen

Kludia Schultheis

Winfried Böhm (Hrsg.): Pädagogik – wozu und für wen?	305
--	-----

Micha Brumlik

Ernst Martin: Sozialpädagogische Berufsethik. Auf der Suche nach dem richtigen Handeln	307
--	-----

Juliane Jacobi

Angelika Schaser: Helene Lange und Gertrud Bäumer. Eine politische Lebensgemeinschaft	
Caroline Hopf/Eva Matthes: Helene Lange und Gertrud Bäumer. Ihr Engagement für die Frauen- und Mädchenbildung. Kommentierte Texte	308

Theodor Schulze

Charlotte Heinritz: Auf ungebahnten Wegen. Frauenautobiographien um 1900 ...	311
--	-----

Marc Depaepe

Dietrich Benner/Herwart Kemper: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. <i>Teil 1</i> : Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus; <i>Teil 2</i> : Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik	
Dietrich Benner/Herwart Kemper (Hrsg.): Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. <i>Teil 1</i> : Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus; <i>Teil 2</i> : Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik	314

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	321
-------------------------------------	-----

Content

Essay

Hans-Werner Fuchs

Towards a world curriculum? – The concept of basic education (literacy) underlying PISA and the tasks allocated to schooling	161
--	-----

Topic: Large Scale Assessments – Chances and Consequences

Peter Martin Roeder

TIMSS and PISA – Prospects of a Fresh Start in Educational Policy and the Monitoring of the School System?	180
--	-----

*Wilfried Bos/Eva-Maria Lankes/Manfred Prenzel/Knut Schwippert/Gerd Walther/
Renate Valtin/Andreas Voss*

To which questions does a combined interpretation of the results yielded by both PISA and IGLU provide well grounded answers?	198
---	-----

Kurt A. Heller

The Gymnasium between tradition and modern educational requirements	213
---	-----

Articles

Martin Rothland

Magister magistri lupus? Mobbing in Schools	235
---	-----

Andreas Krause

Research on Teachers' Ability to Cope with Stress – A broadening of the approach by including a psychology of action-concept of stress	254
--	-----

Discussion

Alfred Langewand

On the Difficulty of Understanding Education as a Challenge to Become Self-Active	274
---	-----

Dietrich Benner

On the Impossibility of Understanding Education Solely in Reference
to the Concept of a ‘Summons to Self-Activity’. A reply to Alfred Langewand 290

Book Reviews 305

New Books 321

Dietrich Benner

Über die Unmöglichkeit, Erziehung allein vom Grundbegriff der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ her zu begreifen

Eine Erwiderung auf Alfred Langewand

Zusammenfassung: Die folgende Erwiderung auf den Beitrag von Alfred Langewand zeigt in einem ersten Schritt, dass dessen kontextanalytische Argumentation auf Aspekte des Fichteschen Naturrechts konzentriert ist und weder den weiteren Kontext, in dem der Begriff der Aufforderung zur Selbsttätigkeit bei Fichte vorkommt, noch jene Zusammenhänge ausschöpft, in dem er in der Allgemeinen Pädagogik erörtert wird. In einem zweiten Schritt wird dann die von Langewand vorgenommene Unterscheidung zwischen Handlungstheorie und Interaktionstheorie problematisiert. Der Beitrag schließt mit einem Plädoyer, handlungstheoretische Fragen als Fragen pädagogischer Interaktion zu interpretieren und die Theorieprobleme erziehungswissenschaftlicher Forschung nicht einseitig erziehungstheoretisch zu begrenzen, sondern bildungs- und institutionentheoretischen Fragen eine vergleichbare handlungs- und interaktionstheoretische Bedeutung zuzuerkennen.

In seiner Studie „Über die Schwierigkeit, Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit zu begreifen“ rückt Alfred Langewand mit dem Begriff der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ einen zentralen Grundbegriff pädagogischen Denkens und Handelns ins Zentrum seiner Analyse. Er vergleicht die systematische Ausformulierung, die dieser Begriff in Fichtes Naturrechtsabhandlung von 1796 erfahren hat, mit jener in meinem Versuch einer Allgemeinen Pädagogik. Das Ergebnis dieses Vergleichs lautet, man müsse zwischen einem handlungstheoretischen und einem interaktionstheoretischen Verständnis von „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ unterscheiden. Auf Ersteres allein lasse sich keine Erziehung gründen. Letzteres aber gelte es durch „Anschlussuntersuchungen“ weiter zu klären, welche das Problem der Verbindlichkeit im Bereich der pädagogischen Praxis als einen empirisch entscheidbaren Sachverhalt interpretieren. Erst „erfahrungsabhängig bestimmbaren Vermittlungseinrichtungen“ könne es gelingen, einen beliebigen „Occasionalismus“ in der pädagogischen Interaktion zu überwinden (Langewand 2003, S. 288).

Einigen Aspekten dieses Befundes, insbesondere der Auffassung, dass es schwierig sei, Erziehung (allein) als „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ zu konzipieren, kann ich durchaus zustimmen. So habe ich in meiner Allgemeinen Pädagogik zu zeigen versucht, dass sich die pädagogische Praxis nicht auf einen einzigen Grundbegriff gründen lässt, sondern zu ihrer Beschreibung mehrerer Grundbegriffe bedarf.¹ Ein Teil der Schwierig-

1 Vgl. den Hinweis in Benner (2001, S. 80), dass Erziehung nicht allein auf die Bildsamkeit oder Lernfähigkeit des Menschen gegründet werden kann, sondern darüber hinaus auch als „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ verstanden und konzeptualisiert werden muss. Dasselbe gilt dann natürlich auch umgekehrt. Als „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ allein ist sie nicht

keiten, die Langewand aufzeigt, scheint mir jedoch darauf zurückzuführen zu sein, dass er – jedenfalls in diesem Beitrag –

- erstens die pädagogische Interaktion allein oder zumindest überwiegend vom Begriff der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ her konzipiert,
- zweitens Handlungstheorie und Interaktionstheorie exklusiv definiert,
- drittens nicht zwischen der transzendentalen Ableitung dieses Begriffs und seiner erziehungstheoretischen Bedeutung unterscheidet
- und viertens die Anschlussfragen an bildungstheoretische Problemstellungen gänzlich ausblendet sowie organisatorisch-institutionelle Fragen allein empirisch klären zu können hofft.

Ich halte alle vier Prämissen für in sich problematisch und werde im Folgenden zu zeigen versuchen, dass Langewands Analyse weder den ganzen Kontext erfasst, in dem der Begriff der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ bei Fichte steht, noch der eingeschränkten Bedeutung gerecht wird, die ihm meine Allgemeinen Pädagogik zuerkennt, welche insgesamt vier Grundbegriffe sowie drei quer zu diesen liegende Handlungs- und Interaktionstheorien ausdifferenziert und diese auf verschiedene pädagogische Interaktionsformen auslegt.

1. Was heißt „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit“? Von der Notwendigkeit, zwischen dem Deduktionszusammenhang dieses Begriffs bei Fichte und seiner erziehungstheoretischen Bedeutung zu unterscheiden

Langewand versteht Fichte so, als meine dieser, in Aufforderungshandlungen seien Aufforderungen zur Tätigkeit und Aufforderungen zur freien Selbsttätigkeit ein und dasselbe. Daher grenze Fichte Aufforderungen zur Selbsttätigkeit nicht von Aufforderungen zur freien Selbsttätigkeit, sondern von Aufforderungen zu diesem und jenem ab. Letztere meinten jeweils ein Etwas, zu dem aufgefordert wird, Aufforderungen zur freien Tätigkeit aber bezögen sich nur auf die Aufforderung, nicht aber auf ein Etwas. „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit“ sei daher, richtig verstanden, nichts anderes als ein „Pleonasmus“.

Zu dieser tautologischen Auffassung gelangt Langewand, weil er nicht zwischen Fichtes Ableitung des Begriffs der „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit“ und der erziehungstheoretischen Bedeutung dieses Begriffs unterscheidet. Die Folge hiervon ist, dass er das von Fichte Gemeinte zunächst nur transzendental oder ableitungstheoretisch erfasst und dabei übersieht, dass Fichte selbst in der Naturrechtsschrift und in verschiedenen Fassungen der Wissenschaftslehre vom Begriff der Tätigkeit eines –

dann natürlich auch umgekehrt. Als „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ allein ist sie nicht angemessen fassbar. Unter modernen Bedingungen ausdifferenzierter Gesellschaften und Handlungsbereiche gilt es zusätzlich, auch die gesellschaftliche Seite pädagogischer Interaktion zu bedenken (vgl. hierzu ebd., S. 73ff.).

zunächst übrigens nicht interaktiv, sondern solitär gedachten – Vernunftwesens ausgeht und von daher u.a. auch den Begriff der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ in einem handlungstheoretischen Kontext verortet. Dabei wird der Begriff pädagogische Interaktion gerade nicht – wie Langewand unterstellt – als ein abstrakter Begriff im Sinne irgendwelcher universellen Aufforderungshandlungen konzipiert, die beliebig gelingen oder scheitern können, sondern als ein notwendiger Begriff des Übergangs des bloß möglichen zum wirklichen endlichen Vernunftwesen gefasst.

In seinen grundlagentheoretischen Abhandlungen hat Fichte die transzendente Ableitung von Begriffen – mit wechselnden Ausgangs- und Endpunkten – immer wieder so konzipiert, dass von einem archimedischen, nicht weiter hinterfragbaren Anfang aus in einer bestimmten Reihenfolge ein Begriff nach dem anderen abgeleitet wird. In der Naturrechtslehre geht er dabei so vor, dass er erkenntnis- und handlungstheoretisch zugleich mit dem Begriff des „freien Handelns“ des „Vernunftwesens“ beginnt (Fichte 1796, Einleitung, § 1 und Erstes Hauptstück, § 1) und dann zeigt, dass dieses, um frei handeln zu können, eine „Sinnenwelt außer sich“ (ebd., Erstes Hauptstück, § 2) setzen muss und sich als „endliches Vernunftwesen [...] eine freie Wirksamkeit in der Sinnenwelt“ nur zuschreiben kann, wenn es auch „andere endliche Vernunftwesen außer sich“ annimmt (ebd., § 3). Aus alledem folgert er, dass das endliche Vernunftwesen sich als ein solches setzen muss, das zu anderen endlichen Vernunftwesen in einem „Rechtsverhältnis“ steht (ebd., § 4) und über einen „materiellen Leib“ verfügt, über den es als ein nach innen und außen „wirksames Individuum“ tätig wird (ebd., Zweites Hauptstück, § 1).

Es ist unschwer einzusehen, dass die Ableitung der Begriffe den Begriff des Vernunftwesens nacheinander mit den Begriffen des freien Handelns, der Setzung einer äußeren Sinnenwelt, der Setzung eines interaktiven Du und eines mit diesem bestehenden Rechtsverhältnisses sowie der Setzung der eigenen Leiblichkeit verbindet. Sieht man einmal von dem Problem ab, ob diese oder eine andere Reihenfolge für die Ordnung der Begriffe zwingend notwendig ist oder ob auf die Annahme einer einzig richtigen Ableitung von Grundbegriffen nicht gänzlich verzichtet werden kann, so lassen sich folgende von Langewand nicht klar herausgearbeiteten Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen Fichtes Naturrechtsanalyse und der Explikation der Grundbegriffe in meiner Allgemeinen Pädagogik² ausmachen:

Beide gehen von einem weit gefassten Begriff menschlichen Handelns aus, beide beschreiben dieses als ein freies, leibliches, sprachliches und geschichtliches.³ Beide entwi-

- 2 Ich erlaube mir an dieser Stelle den Hinweis, dass ein Vergleich beider Autoren mit einer Überschätzung der Originalität und Bedeutung verbunden ist, die meinen Arbeiten zukommt; zu meiner Entschuldigung kann ich nur anführen, dass die Idee zu einem solchen Vergleich nicht von mir stammt, sondern auf Alfred Langewand zurückgeht.
- 3 Auf Bezüge zwischen dem praxisphilosophischen Einleitungskapitel meiner Allgemeinen Pädagogik und Fichtes Begriff der Tätigkeit wurde bereits hingewiesen; vergleichbares gilt für die Begriffe der Freiheit, der Leiblichkeit, der Sprachlichkeit und der Geschichtlichkeit menschlicher Existenz und Koexistenz, die sich in verschiedenen Varianten schon bei Fichte und anderen finden.

ckeln schließlich Begriffe der „Bildsamkeit“ und der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“, die auf Freiheit, Leiblichkeit, Sprache und Geschichtlichkeit zugleich ausgerichtet sind. Differenzen zeigen sich insbesondere darin,

- dass – unbeachtet des Festhaltens am Sinn transzendental-kritischer Fragen – die Möglichkeit eines transzendentalen Letztbegründungsfundamentalismus in meiner Allgemeinen Pädagogik negiert und entsprechende Versuche als nicht zwingend notwendig, sondern der Sache nach vermeidbar ausgegrenzt werden,
- dass die Prinzipien oder Grundbegriffe in ihrer historisch-gesellschaftlichen Vermitteltheit thematisiert werden,
- dass nicht von zwei Grundbegriffen („Bildsamkeit“ und „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“), sondern von vier Grundbegriffen die Rede ist, von denen der dritte und vierte die Reflexion der individuellen Seite pädagogischer Interaktion um Reflexionen ihrer gesellschaftlichen Voraussetzungen erweitern,⁴
- und dass die Grundbegriffe – anders als bei Fichte – nicht als Begriffe einer einzigen Theorie der Erziehung verstanden, sondern als Grundbegriffe von Erziehungstheorien, Bildungstheorien sowie Theorien pädagogischer Institutionen eingeführt werden.

Ein Grund für die angedeuteten Differenzen ist darin zu sehen, dass eine Allgemeine Pädagogik heute den Dual von Erziehungsphilosophie und Erziehungswissenschaft vermeiden muss, wenn sie die handlungstheoretischen Fragestellungen der Tradition aufnehmen und zugleich an sozialphilosophische und sozialwissenschaftliche Theorien anschlussfähig sein will, die von einer Ausdifferenzierung von Gesellschaftssystemen und Handlungsbereichen sprechen.

Welche Probleme durch den Verzicht auf transzendente Letztbegründungsoptionen und eine Ausdifferenzierung von Handlungsbereichen und pädagogischen Fragestellungen vermieden und welche diskutabel gemacht werden sollten, lässt sich erst genauer fassen, wenn man bedenkt, dass die Explikation des Erziehungsbegriffs und des Begriffs der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ in Fichtes Naturrechtsabhandlung nicht mehr als „Corollaria“ in einer Reihe von Setzungen sind, die neben den Begriffen des freien Handelns, der sinnlichen Außenwelt, der Vielzahl endlicher Vernunftwesen, des zwischen diesen bestehenden Rechtsverhältnisses und der mit zu setzenden Leiblichkeit u.a. auch einen Gottesbeweis nicht nur zu Hilfe rufen, sondern en passant mitzuliefern beanspruchen. Die „vollständige“ Begriffsbestimmung lautet:

„Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit ist das, was man Erziehung nennt. Alle Individuen müssen zu Menschen erzogen werden, außerdem würden sie nicht Menschen. Es

4 Zu den die gesellschaftliche Seite des modernen Begriffs der Bildsamkeit und der freien Aufforderung zur Selbsttätigkeit reflektierenden Grundbegriffen der „Transformation gesellschaftlicher Einwirkungen auf die pädagogische Interaktionen in pädagogisch legitime Einwirkungen“ und der „Nichthierarchizität der ausdifferenzierten Bereiche menschlichen Handelns“ siehe Benner (2001, S. 85ff. und S. 95ff.).

dringt sich hierbei jedem die Frage auf: wenn es notwendig sein sollte, einen Ursprung des ganzen Menschengeschlechtes, und also ein erstes Menschenpaar anzunehmen, – und es ist dies auf einem gewissen Reflexionspunkte allerdings notwendig; – wer erzog denn das erste Menschenpaar? Erzogen mußten sie werden; denn der geführte Beweis ist allgemein. Ein Mensch konnte sie nicht erziehen, da sie die ersten Menschen sein sollten. Also ist es notwendig, daß sie ein anderes vernünftiges Wesen erzogen [hat], das kein Mensch war [...]. Ein Geist nahm sich ihrer an, ganz so, wie es eine alte ehrwürdige Urkunde vorstellt, welche überhaupt die tiefsinnigste, erhabenste Weisheit enthält, und Resultate aufstellt, zu denen alle Philosophie am Ende doch wieder zurück muß“ (Fichte 1798, S. 43f.).

Fichtes transzendental oder voraussetzungslogisch gemeinte Deduktion wirbt hier um Akzeptanz, indem sie sogar einen Gottesbeweis einbaut. Dieser kann freilich ebenso wenig überzeugen wie die sonstigen Ableitungen darüber hinweg zu täuschen vermögen, dass all das, was der Transzendentalphilosoph in dieser oder in einer anderen Reihenfolge ableitet und als notwendig erachtet, sowohl ihm selbst als auch den Lesern seiner Abhandlung vorher schon bekannt war.

Will man den Schein eines transzendentalen Letztbegründungsfundamentalismus, den schon Hegel an Fichte kritisiert hat, vermeiden, so muss man zwischen der Ableitung und Begründung von Prinzipien und Grundbegriffen und ihrer bereichs- und gegenstandsspezifischen Bedeutung unterscheiden. In meiner Allgemeinen Pädagogik ist von Grundbegriffen und Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns niemals fundamentalistisch, sondern stets im Sinne einer wechselseitigen Vorausgesetztheit von „Prinzip“ und „Prinzipiiertem“ die Rede (vgl. Benner 2001, S. 59ff.). Dabei werden die Begriffe der „Bildsamkeit“ und der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ als handlungstheoretische *und* interaktive Grundbegriffe zugleich gefasst. Ihr interaktionstheoretischer Sinn besagt, dass sie für pädagogische Interaktionen gelten und nicht etwa bloß Merkmale an Handlungen des Educandus oder des pädagogischen Akteurs beschreiben; ihr handlungstheoretischer Sinn besteht darin, dass sie aus der Sicht der Verantwortlichkeit pädagogischer Akteure formuliert sind und sich mithin auf eine oder mehrere Theorien pädagogischer Interaktion beziehen.

Die angedeuteten Differenzen kommen in Langewands Ausführungen nicht ausreichend zur Geltung. Der Verständigungssinn der Naturrechtsabhandlung Fichtes scheint mir entgegen Langewands Auslegung weniger in ihrer von Fichte selbst beanspruchten Letztbegründungsfunktion als vielmehr in der inhaltlichen Explikation von Begriffen zu liegen, die sich in den weiten Kontext der vieldeutigen Problemgeschichte einordnen lassen. Hierauf verweist u.a. Fichtes Erinnerung an den Genesistext, die nicht notwendig als Gottesbeweis gelesen werden muss. Entscheidend aber ist, dass Fichte selbst zwischen Problemen der transzendentalen Ableitung von Grundbegriffen und solchen ihrer bereichsspezifischen Geltung und Auslegung unterschieden hat. Wie auch immer sein transzendentalfundamentalistischer Ansatz beurteilt werden mag, er selbst war sich im Klaren darüber, dass die Begriffe, die in der Ableitung aufeinander folgen und nacheinander gesetzt und bestimmt werden, im theoretisch-bereichsspezifischen Gebrauch Verbindungen miteinander eingehen, die nicht mit dem transzendentalen Ableitungs-

zusammenhang identisch sind und durch diesen nicht schon geregelt werden. Ableitungstechnisch erfolgt die Deduktion des Begriffs der Aufforderung früher als die Bestimmung des Begriffs, *wozu* aufgefordert wird. Erziehungstheoretisch aber gilt dieses Nacheinander, das von Langewand einseitig betont wird, nicht. Das lässt sich an Fichtes erziehungstheoretischem Gebrauch des Begriffs „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit“ zeigen.

In der zweiten seiner „Reden an die deutsche Nation“ verdeutlicht Fichte den von ihm durch das Prinzip der „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit“ bezeichneten erziehungstheoretischen Unterschied zwischen der von ihm kritisierten alten und der von ihm postulierten neuen Erziehung u.a. am Beispiel der unterrichtlichen Behandlung des Dreiecks. Die alte Erziehung habe versucht, die Erkenntnisse über das Dreieck direkt zu lehren und dem Zögling bestimmte Lehrsätze beizubringen, indem sie diesen dazu anhielt, sie sich als Erkenntnisstoff einzuprägen. Die neue Erziehung fordere den Lernenden dagegen nicht weiterhin dazu auf, bestimmte Erkenntnisse zu übernehmen, sondern stelle ihn vor die Aufgabe, Wissen und Erkenntnisse aus eigener Spontaneität und Rezeptivität denkend und urteilend selbst hervorzubringen. Auch die neue Erziehungsziele immer auf die Erkenntnis eines bestimmten Etwas und sehe in dieser einen „wesentliche[n] Bestandteil der zu erlangenden Bildung“; aber man dürfe nicht sagen, „daß die neue Erziehung diese Erkenntnis unmittelbar beabsichtige“, sie beabsichtige sie vielmehr vermittelt über die geistige Tätigkeit, zu der sie den Lernenden auffordere, und der von diesem in Auseinandersetzung mit der sinnlichen Welt gemachten Erfahrung: „Z.B. wenn der Zögling in freier Phantasie durch gerade Linien einen Raum zu begrenzen versucht, so ist dies die zuerst angeregte geistige Tätigkeit desselben. Wenn er in diesen Versuchen findet, daß er mit weniger denn drei geraden Linien keinen Raum begrenzen könne, so ist dieses letztere die nebenbei entstehende Erkenntnis einer zweiten ganz andern Tätigkeit des das zuerst angeregte freie Vermögen beschränkenden Erkenntnisvermögens“ (Fichte 1807/08, S. 399f.).

Die von Fichte propagierte neue Erziehung fordert den Lernenden also keineswegs, wie Langewand meint, in völliger Absehung von einem Etwas nur zu Tätigkeit auf, sondern sie fordert zu einer Tätigkeit im Hinblick auf ein Etwas auf, aber so, dass dieses Etwas nicht direkt intendiert, sondern vermittelt über die Selbsttätigkeit des Lernenden hervorgebracht wird.⁵ Die ersten Gesetze des Dreiecks findet der Lernende mit Hilfe der neuen Erziehung also nicht dadurch, dass er ganz allgemein zur Tätigkeit aufgefordert wird, sondern dadurch, dass er dazu aufgefordert wird, einen Raum durch Linien zu begrenzen. Hierbei findet er heraus, dass dazu mindestens drei Linien erforderlich sind.

Strebte die alte Erziehung eine direkte Lehre des anzueignenden Wissens an, so transformiert die neue Erziehung die Aufforderungshandlungen der alten Erziehung in

5 Zum Gelingen pädagogischer Interaktionen gehört daher nicht, dass die pädagogischen Einwirkungen vom Lernenden so verstanden werden, wie ein pädagogischer Akteur sie in edukativer Absicht gemeint hat, sondern dass sie edukativ wirken und dass ihre Wirksamkeit gerade nicht in das Belieben des jeweiligen Edukanden als Partner einer pädagogischen Interaktion gestellt ist. Vgl. hierzu auch die Reformulierung des Erziehungsbegriffs in Luhmann (2002, S. 42).

solche, in denen der Zögling „in freier Phantasie“ in eine Wechselwirkung zwischen seinen Entwürfen – den Raum durch Linien zu begrenzen – und seinen Erfahrungen tritt – dass dies mit weniger als drei Linien nicht möglich ist. Aufforderungshandlungen, die nicht als Aufforderungen zu fremdbestimmter Weltaneignung, sondern als Aufforderungen zur freien Selbsttätigkeit intendiert sind, können nur an Wesen gerichtet werden und von Wesen ausgehen, die zu freier Selbsttätigkeit fähig sind. Durch den Hinweis auf diesen Zusammenhang macht Fichte deutlich, dass es mindestens zwei Prinzipien für pädagogische Interaktion gibt: erstens das Prinzip der „Bildsamkeit“ oder des „Triebes zur Tätigkeit“, aus eigener Tätigkeit lernen zu können, das für alle Handlungen des Menschen gilt, und zweitens das Prinzip der „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit“, das sich auf besondere edukative Handlungen bezieht.

Als ein Prinzip der Erziehung meint die edukative Aufforderung dann freilich nicht eine ethisch-formale oder universelle gegenseitige Anerkennung der Menschen als freier Rechtssubjekte, sondern die besondere, nicht-reziproke Anerkennung der Heranwachsenden durch einen pädagogischen Akteur, der um die Andersheit der zu Erziehenden weiß, die einer edukativen Behütung, Unterstützung und Gegenwirkung bedürfen (Schleiermacher 1826), und diese Andersheit in pädagogischen Interaktionen anerkennt.

Aus dieser Differenz zwischen einer abstrakt-ethischen Anerkennungspostulatorik und der spezifisch pädagogischen Anerkennungsproblematik ergibt sich die erziehungstheoretische Notwendigkeit, pädagogische Einwirkungen als freie, leibliche, sprachliche und geschichtliche zu konzipieren. Langewand deutet die pädagogische Interaktion dagegen nicht im Sinne Fichtes, sondern nach Maßgabe der allgemeinen Regel des symbolischen Interaktionismus, welche die Besonderheit pädagogischer Interaktionen nicht erfasst. Wenn Langewand formuliert: „Alter Ego tut etwas und Ego tut etwas; der Erfolg der Aufforderung von Alter Ego hängt davon ab, ob Ego genau das tut, wozu er von Alter aufgefordert wurde.“ (Langewand 2003, S. 276), dann trifft dies zweifellos auf außerpädagogische Interaktionen wie Blumers Pistolenbeispiel zu (vgl. Blumer 1973, S. 81ff. und 88f.), nicht jedoch auf pädagogische Interaktionen. Für sie ist konstitutiv, dass Ego Alter zu etwas auffordert, was Alter noch nicht kann, und dass der Erfolg dieser Aufforderung gerade nicht davon abhängt, dass Alter lediglich genau das tut, wozu er aufgefordert wird, sondern dass er vermittels der Aufforderung etwas für ihn Neues tut, das er so bisher noch nicht getan hat.

Zu den Technologien, die die Pädagogik seit alters her entwickelt hat, um Lernprozesse Heranwachsender auf diese Weise zu fördern, gehören diejenigen des edukativen Fragens und didaktischen Zeigens. Bei ihnen handelt es sich nicht einfach um universelle Formen eines interaktiven Fragens und Zeigens. Ihre Praktikabilität ist vielmehr an bestimmte Formen pädagogischer Interaktion zurückgebunden. In erziehungstheoretischer Hinsicht Lernende vor Fragen zu stellen und vor ihnen auf Weltinhalte zu zeigen, heißt nicht einfach, interaktiv miteinander reden und zeigen, was man meint, damit der andere sehe und erkenne, was gemeint wird. Dem pädagogischen Fragen und Zeigen liegt vielmehr eine paradoxe, Lehr-Lernprozesse auszeichnende Struktur zugrunde, die über die Negativität jener Erfahrung vermittelt ist, in die Lernende mit Hilfe des

pädagogischen Fragens und Zeigens eintreten. Dass das Dreieck die Figur mit der geringsten Anzahl von Ecken ist, durch die sich eine Fläche begrenzen lässt, bemerkt der Lernende, indem er nach vorausgegangenen erfolgreichen Versuchen mit Vielecken daran scheitert, eine Fläche durch zwei Geraden zu begrenzen. Der Lehrer zeigt bei seiner Einwirkung auf diesen Versuch nicht auf ein dem Lernenden schon bekanntes Vieleck, sondern auf etwas, was dieser nicht sieht, in unserem Beispiel auf die notwendige dritte Gerade, die aus zwei sich kreuzenden Geraden allererst die Begrenzung einer Fläche macht.⁶

Fichte war jedoch in einem weitaus eingegrenzteren Sinne, als Langewand dies in seiner Studie zum Begriff der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ behauptet, ein liberaler Theoretiker des Zeigens.⁷ Am Beispiel des Wünschens lässt sich dies verdeutlichen. Während liberale Erziehungstheoretiker dieses Beispiel immer wieder heranziehen, um anzudeuten, was es heißt, jemand zur Artikulation eines eigenen Wunsches aufzufordern, ohne ihm gleichzeitig vorzuschreiben, was er wünschen solle,⁸ findet sich hierzu in Fichtes zweiter Rede an die deutsche Nation der folgende Hinweis zur pädagogischen Kunst des Ermahnens: „Der Wille des Menschen hat schon vor der Ermahnung vorher, und unabhängig von ihr, seine feste Richtung; stimmt diese zusammen mit deiner Ermahnung, so kommt die Ermahnung zu spät, und der Mensch hätte auch ohne dieselbe getan, wozu du ihn ermahnst; steht sie mit derselben im Widerspruche, so magst du ihn höchstens einige Augenblicke betäuben; wie die Gelegenheit kommt, vergißt er sich selbst und deine Ermahnung, und folgt seinem natürlichen Hange. Willst du etwas über ihn vermögen, so mußt du mehr tun, als ihn bloß anreden, du mußt ihn machen, ihn also machen, daß er gar nicht anders wollen könne, als du willst, daß er wolle“ (Fichte 1807/08, S. 393).

Langewand würdigt Fichte wegen seiner Ableitung des Begriffs der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ zu Recht als einen liberalen Theoretiker (vgl. Langewand 2003, S. 280), übersieht aber, dass derselbe Fichte in anderen Kontexten, so an bestimmten Stellen der „Reden an die deutsche Nation“ sowie in der Abhandlung zum „Geschlossenen Handelsstaat“, sich als Erzieher im Dienste einer politischen Gesellschaft verstanden hat, in der es um die Formung des Menschen nach Maßgabe des von Fichte aufgestellten Ideals geht und für Liberalität im Geiste Kants, Humboldts, Schleiermachers oder Condorcets kein Platz mehr ist.⁹ So gibt es gleich mehrere Gründe, den von Langewand in Anspruch genommenen Kontextbegriff zu differenzieren. Das gilt insbesondere, wenn nicht nur von Kontexten innerhalb des Werks ein und desselben Autors die Rede ist, sondern wenn mehrere Positionen miteinander verglichen werden. Eine Komparatistik mehrerer Kontexte kann nicht eine der zum Vergleich anstehenden Positionen und ihre Kontexte zu der für sie verbindlichen erheben. Um vergleichen zu können, muss sie die

6 Vgl. hierzu Sokrates im Menon, der auf eine Diagonale zeigt, die der Knabe nicht sieht. Siehe auch Prange (2000, S. 212ff.), Benner (2003).

7 Vgl. hierzu die fichtekritischen Hinweise in Langewand (1999, S. 508).

8 Vgl. Jegge (1976, S. 62); Mollenhauer (1983, S. 78ff., S. 101ff., S. 114ff.).

9 Zur Kritik dieser Seite der Erziehungs- und Bildungsphilosophie Fichtes siehe Hellekamps (1997, S. 107-149).

Kontexte, die sie vergleicht, in gewissem Sinne überschreiten und zueinander in Beziehung setzen. Auch dies erfolgt freilich niemals kontextfrei. Der Kontext für den Vergleich stellt sich freilich nicht von selbst her, sondern muss gefunden, entworfen und erprobt werden.

2. Kontextprobleme in Langewands Kontextanalyse

In einer bisher viel zu wenig beachteten Studie hat Alfred Langewand in der *Zeitschrift für Pädagogik* 1999 zwei Formen der hermeneutischen Analyse, die in hagiographischem Umgang mit pädagogischen Klassikern weit verbreiteten Formen einer affirmativen Applikationshermeneutik und die von ihm selbst angestrebte Kontextanalyse, einander gegenüber gestellt und eindeutig Position bezogen (vgl. hierzu Langewand 1999). Den Dual Kontextanalyse oder Applikationshermeneutik, so schlägt er vor, gelte es zugunsten ersterer aufzulösen; letztere aber sei als unwissenschaftlich aus der pädagogischen Geschichtsschreibung zu verabschieden (vgl. Langewand 1999, S. 518).

An der Applikationshermeneutik und ihrer Adaption in Pädagogik und Erziehungswissenschaft missfällt Langewand, dass sie es den Interpreten erlaubt, aus einem wirkungsgeschichtlichen Problemzusammenhang heraus zu argumentieren, der alles an jedes anschlussfähig macht und Querverbindungen beliebiger Art nicht nur zulässt, sondern ausdrücklich dazu ermuntert, solche Querverbindungen zu konstruieren und zu erfinden. Unter Kontextanalyse versteht er eine solidere Denk- und Argumentationsform, die die Begriffe dort aufsucht, wo sie tatsächlich entwickelt werden, und sie aus dem philologischen werk-, sozial- und ideengeschichtlichen Kontext heraus interpretiert, in dem ihre begriffliche Fixierung versucht wurde. Als Regel folgt hieraus, alles was sich applikationshermeneutisch vermuten und konstruieren lässt, muss kontextanalytisch erwiesen oder aus dem Reich der (historischen) Wissenschaft ausgewiesen werden.

Diese These zeigt nicht nur, welchen der einander gegenüber gestellten Ansätze Langewand selbst favorisiert, sondern illustriert zugleich seine Vorliebe, mit Dualen zu argumentieren und sich dann zum Zwecke ihrer Überwindung für eine der beiden Möglichkeiten zu entscheiden. Nun stimme ich mit Langewand darin überein, dass Duale zuweilen unfruchtbar sein können, weil sie Dichotomien festschreiben, die weder selbstverständlich noch unvermeidbar sind. Zugleich aber möchte ich zu bedenken geben, dass das Argumentieren in Dualen selbst kaum in der Lage sein dürfte, ein Denken in Dichotomien zu überschreiten.

An dem im vorausgegangenen Beitrag durchgeführten Vergleich zweier Begriffe von „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ lässt sich diese Schwierigkeit beobachten. Denn in ihm sucht Langewand kontextanalytisch im Rekurs auf Fichtes Naturrechtsschrift zu zeigen, warum und in welchem Sinne der von mir entwickelte angeblich handlungstheoretisch eingeschränkte Begriff pädagogischer Aktion defizitär und der von Fichte aufgestellte angeblich interaktionstheoretisch eingeschränkte Begriff der allein richtige ist.

Methodisch ist eine solche Vorgehensweise in der Tat nicht applikationshermeneutisch ausgerichtet. Ihr Kontext ist, wie bereits gezeigt, so eingegrenzt, dass er sich nicht

einmal auf Fichtes Denken insgesamt, sondern nahezu ausschließlich auf dessen Naturrechtsschrift einlässt. Deren Kontext soll aber nicht nur Auskunft geben über die Stimmigkeit der Explikation des von Fichte entwickelten Begriffs, er soll zugleich klären, welche Stimmigkeit diesem Begriff im Kontext meiner Allgemeinen Pädagogik zuzuerkennen ist, die sich auf weite Bereiche der Problemgeschichte bezieht und ihre Referenz Fichte gegenüber zugleich mit einer Kritik des fichteschen Letztbegründungsfundamentalismus verbindet. Der von Langewand gewählte Kontext blendet Fichtes Reden an die deutsche Nation, in denen sich die Schwächen des Fichteschen Erziehungsbegriffs deutlich zeigen, ebenso aus wie Fichtes in verschiedenen Fassungen der Wissenschaftslehre erhobenen Anspruch, transzendentalphilosophisch für jede empirisch forschende Wissenschaft einen ersten Satz oder Grundssatz ausweisen zu können, der dieser fortan bei ihrer empirischen Arbeit als Grundlage dienen soll. Von diesem Letztbegründungsfundamentalismus habe ich mich bereits in meiner ersten Auseinandersetzung mit Fichtes Erziehungslehre distanziert¹⁰ und in späteren Arbeiten die damalige Kritik dahingehend erweitert, dass auf dem Boden der Philosophie Fichtes weder ein Bildungsbegriff und eine Bildungstheorie und auch kein adäquater Begriff pädagogischer Institutionen im Sinne einer Theorie der Schule möglich sind.¹¹

Langewands Auflösung des Duals Kontexthermeneutik versus Applikationshermeneutik führt ihn im Bereich vergleichender Kontextanalysen in die Schwierigkeit, gleich mehrere Kontexte beachten zu müssen, die doch miteinander verglichen werden sollen. Diese Schwierigkeit löst Langewand auf, indem er sich nicht nur für die Kontextanalyse und gegen die Applikationshermeneutik, sondern zugleich für einen der zu vergleichenden Kontexte entscheidet, in diesem Fall für den Fichtes, und zwar hier wiederum nur für den von Fichtes Naturrecht, der von Langewand nun aber nicht als ein problematischer Versuch transzendentaler Letztbegründung wahrgenommen, sondern als ein zumindest teilweise interaktionstheoretisch zu fundierender Begründungsversuch – was immer das heißen mag – in Anspruch genommen wird. Dies wiederum hat zur Folge, dass der Vergleich nicht in der Form differenzierter Kontextanalysen, sondern in der Form von Kontextsprüngen durchgeführt wird. Dabei kommt es zu Blickwechseln zwischen dem eingeschränkt berücksichtigten Fichteschen Kontext und behaupteten Kontexten meiner Allgemeinen Pädagogik, die in Sätze wie die Folgenden einmünden, die von der zu kritisierenden Schrift und dem in ihr entwickelten Begriff der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ sagen:

„Noch vor allen inhaltlichen Deutungen eines solchen Prinzips ist [...] klar, dass ein Adressat nicht in der erzieherischen Interaktion bestehen kann, sondern in der die pädagogische Angemessenheit oder Unangemessenheit der Handlungen prüfenden Instanz. Beurteilt wird nicht die erzieherische Interaktion, beurteilt wird die pädagogische

10 Vgl. Benner/Schmied-Kowarzik (1969); in dieser Arbeit finden sich u.a. ausführliche Darstellungen der Positionen der Fichte-Schüler Ritter, Sauer, Harl und Johannsen, auf die Langewand am Rande verweist.

11 Vgl. Benner/Kemper (2001, S. 188ff., S. 264ff., 291ff.); Benner/Kemper (2002, S. 191ff., 268ff. und S. 294ff.).

(oder parapädagogische) Handlungsabsicht eines der Interaktionsteilnehmer. Durch den handlungstheoretischen Ansatz werden die Kategorien pädagogischen Denkens und Handelns zu subjektiven Reflexionsgrundsätzen, aber eben nicht zu intersubjektiv motivierten Reflexions- und Handlungsmitteln; die Kategorien ermöglichen die Prüfung der pädagogischen Legitimität der *actio* bzw. der entsprechenden *Maxime*, nicht die Analyse der erzieherischen Pragmatik der *inter-actio*“ (Langewand 2003, S. 282).

Zu diesen Feststellungen ist zunächst zu bemerken, dass auch nach Langewand die erzieherische Interaktion zwischen einem pädagogischen Akteur und dessen jeweiliger Klientel nicht die Rolle einer prüfenden Instanz einnehmen kann. Denn Intersubjektivität bezieht sich in erziehungstheoretischer Hinsicht nicht auf den pädagogischen Bezug im engeren Sinne, sondern auf das pädagogische Generationenverhältnis und hier insbesondere auf die Erwachsenen, die die Legitimität von Handlungsabsichten und Wirkungsmöglichkeiten im Hinblick auf ihren Umgang mit der jüngeren Generation prüfen. Bei Langewand wird nicht klar, ob er sich reformpädagogisch für eine Mitwirkung von Kindern an der Interpretation der Resultate pädagogischer Interaktionen oder für eine intersubjektive Beurteilung verschiedener Pragmatiken pädagogischen Wirkens und Einwirkens aussprechen will.

Sollte Letzteres der Fall sein, sehe ich allerdings nicht, worauf sich die von Langewand konstruierte abstrakte Gegenüberstellung von pädagogischer Handlungstheorie und angestrebter Interaktionstheorie berufen soll. Eine Pragmatik, die sich nur auf den Grundbegriff der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ stützen sollte, kann es m.E. jedenfalls nicht geben. Ziel- und Wegformulierungen wie „Aktivierung der Selbsttätigkeit von Schülern“ u.Ä.m. stellen in der Tat subjektive Aktivierungspostulate dar, die aber nicht dadurch zu überbieten sind, dass der Begriff „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ nicht mehr eingeschränkt handlungstheoretisch, sondern interaktionistisch ausgelegt wird. Aufgabe von wissenschaftlichen Theorien der Erziehung kann es jedenfalls nicht sein, der subjektivistischen Postulatorik und occasionalistischen Beliebigkeit einer solchen Rede eine über ihre vermeintliche handlungstheoretische Stimmigkeit hinausgehende intersubjektive Stimmigkeit zuzusprechen, die sich angeblich auf die pädagogische Praxis als „*inter-actio*“ beziehen soll.¹² Vielmehr kommt es darauf an, theoretisch und empirisch zu klären, wie Lernende in den ausdifferenzierten pädagogischen Interaktionsformen der Ausübung von vorbeugender Gewalt, des erziehenden Unterrichts und einer auf den Übergang ins Handeln vorbereitenden Erziehung pragmatisch dazu aufgefordert werden können, neue Erfahrungen zu machen, sie zu verarbeiten und zu reflektieren und dabei in den Diskurs über Interpretations- und Abstimmungsprobleme zwischen umgänglichen, szientifischen sowie in ausdifferenzierte Handlungsfelder separierten Praxisformen einzutreten.

12 Von Bedeutung in diesem Zusammenhang ist, dass Langewand selbst explizit zugibt, dass sich die offen gelassenen handlungstheoretischen Fragen und Probleme interaktionstheoretisch nicht von selbst lösen, sondern einer empirischen Klärung bedürfen. Dieser Auffassung möchte ich ausdrücklich zustimmen, allerdings mit der Einschränkung, dass die von Langewand aufgeworfene Verbindlichkeitsfrage keineswegs auf empirische Fragen reduzierbar ist.

Möglichkeiten einer solchen Deutung des Grundbegriffs der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ und seiner Erweiterung um Reflexionen der Transformation gesellschaftlicher Einwirkungen auf Lernprozesse Heranwachsender in pädagogisch legitime Einwirkungen habe ich im erziehungstheoretischen Kapitel sowie in den Abschnitten über die verschiedenen Interaktionsformen der pädagogischen Praxis beschrieben. Auf sie geht Langewand nicht ein. Statt sich auf meinen Versuch inhaltlich einzulassen, die intersubjektive Verständigung über erzieherische Fragen pädagogischen Einwirkens auf Theorien zu gründen, die in sich die Grundprobleme der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ und der Transformation gesellschaftlicher Einflüsse auf Lernprozesse Heranwachsender in pädagogisch legitime Einflüsse reflektieren, glaubt er aus einer in Fichtes *Naturrechtsschrift* angeblich verankerten Bedeutung eines der Grundbegriffe pädagogischen Denkens und Handelns ableiten zu können, welche nicht näher untersuchten Sätze in meiner *Allgemeinen Pädagogik* stimmig sind und welche nicht. Damit aber tritt Langewands Kontextanalyse – zumindest an dieser Stelle – mit genau jenen unhaltbaren normativen Deutungsansprüchen auf, die sie an der Applikationshermeneutik kritisiert.

Ein besonderes Verdikt wird dabei über die von mir der Leiblichkeit und Sprache zuerkannte erziehungstheoretische Bedeutung verhängt, die unter den Verdacht einer Zweiweltenlehre gestellt wird. Vergleichbares gilt für Langewands Werturteile über das von mir in Anknüpfung an die Traditionen von Sokrates/Platon, Rousseau und Schleiermacher bis hin zu Nelson, A. Petzelt, W. Flitner und Mollenhauer reformulierte pädagogische Paradox, das ich für eine Beschreibung der Grundstruktur moderner pädagogischer Interaktionen fruchtbar zu machen versucht habe. Es wird als Wiederkehr der „Antinomie von subjektiver Autonomie und Kausalität“ etikettiert, obwohl ich *diesen* Widerstreit mehrfach problematisiert und – im Anschluss an Herbarts Kant- und Fichtekritik – nachzuweisen versucht habe, dass der Begriff einer jenseits von bloßer Wahlfreiheit und Willkürfreiheit angesiedelten praktischen Freiheit, welche die Wahl wählt, durchaus vereinbar ist mit dem Begriff eines edukativen Einwirkens, das sich als ein Einwirken auf die Wechselwirkung von Denk- und Welttätigkeit Heranwachsender versteht (vgl. Benner 2001, S. 36ff.; S. 85ff.).

Die Kapitelüberschrift „Pädagogische Handlungstheorie als Wiederkehr der Antinomie der reinen Vernunft“ ist – wie die unter ihr präsentierten Assoziationen insgesamt – weder applikations- noch kontexthermeneutisch stimmig. In diesem Kapitel wird die Problemgeschichte auf Dualismen reduziert, die applikationshermeneutisch obsolet und kontextanalytisch so unausgewiesen sind, dass sie weitaus eher auf willkürliche Setzungen als auf differenziertere Analysen zurückgehen.

3. Von der Offenlegung der Schwierigkeit zur Einsicht in die Unmöglichkeit, pädagogische Interaktionen angemessen als „Aufforderungen zur Selbsttätigkeit“ zu konzipieren

Ungeachtet der im Detail geübten Kritik, scheint mir Langewands Analyse in mehrfacher Hinsicht von weiterführender Bedeutung zu sein. Die Ausführungen zum Verhält-

nis von Handlungstheorie und Interaktionsanalyse geben zu interessanten Differenzierungen Anlass, sobald man sich darauf verständigt, dass beide Fragestellungen weder exklusiv einander gegenüberzustellen sind, als könne man sich für die eine oder andere Richtung entscheiden, noch so definiert werden können, als handele es sich bei ihnen um komplementäre Theorien, die in eine Einheitstheorie überführt werden können und dann gleichsinnig zu bearbeiten wären. Auf handlungstheoretische Analysen, die in ihrer Reichweite freilich die ihr von Langewand zuerkannte moralische Postulatorik überschreiten, kann nicht verzichtet werden. Zugleich aber ist anzuerkennen, dass die interaktive Perspektive weitere und andere als bloß handlungstheoretische Fragestellungen und Deutungen zulässt.

Dies war einer der Gründe, warum ich meinem Versuch zu einer Allgemeinen Pädagogik den Grundbegriffen der individuellen Seite pädagogischen Handelns (Bildsamkeit und Aufforderung zur Selbsttätigkeit) Grundbegriffe der gesellschaftlichen Seite pädagogischer Interaktionen (Transformationsidee und Idee der Nicht-Hierarchizität der ausdifferenzierten Handlungsbereiche) zur Seite gestellt und die Fragestellungen pädagogischer Handlungstheorie in allen drei Theoriebereichen (Theorien der Erziehung, Theorien der Bildung und Theorien pädagogischer Institutionen) sowohl an individuelle (konstitutive) als auch an gesellschaftliche (regulative) Prinzipien zurückgebunden habe (vgl. Benner 2001, S. 128).

Langewands Kritik an Bindestrichverbindungen zwischen handlungstheoretischen und interaktionstheoretischen Fragestellungen legt gerade dann, wenn man beide weder exklusiv einander gegenüberstellt noch als komplementär einander zuordnet, nahe, künftig deutlicher zwischen handlungstheoretischen Fragen pädagogischer Interaktion und interaktionstheoretischen Analysen zu unterscheiden. Dann ließen sich vielleicht auch die Wechselwirkungen klarer und differenzierter thematisieren, die zwischen Erziehungs- und Sozialisationsprozessen beobachtbar sind. Abstimmungsprobleme zwischen handlungstheoretischen Analysen und einer stärker empirisch anschlussfähigen Pragmatik pädagogischer Interaktionen wären dann weder zu leugnen noch dürfte erwartet werden, sie ließen sich durch eine Synthetisierung von Handlungstheorien und Interaktionsanalysen befriedigend lösen. Beide könnten vielmehr als differente Deutungsmuster gewürdigt werden, die aus allgemein-pädagogischer Sicht gleichermaßen legitim sind, wenn die Konflikte zwischen ihren Sichtweisen weder absolut gesetzt noch harmonisiert, sondern ausgetragen und diskutiert werden.

Von weiterreichender Bedeutung scheint mir auch das von Langewand angesprochene Abstimmungsproblem zwischen der formalen Struktur edukativer Aufforderungen zur Selbsttätigkeit und der Verständigung über ihre inhaltliche Ausrichtung zu sein. Dafür kann es keine angemessene Lösung geben, wenn der Anspruch nicht-affirmativer Erziehung aufgegeben oder das Etwas, zu dem aufgefordert wird, der Beliebigkeit anheim gestellt wird. Will man aber am Anspruch nicht-affirmativer Erziehung und Bildung festhalten, dann gilt es den Dual affirmativ-kritisch noch einmal zu problematisieren und in reflexive Problemstellungen zu überführen (vgl. Benner 1999).

Hierzu reichen allerdings erziehungstheoretische Fragestellungen allein nicht aus. Auffallend an Langewands Analyse ist, dass sie sich auf erziehungstheoretische Frage-

stellungen der interaktiven Wirkungsweise pädagogischen Handelns konzentriert und auf bildungstheoretische Fragen, die sich auf die Struktur der Aufgaben pädagogischer Interaktion beziehen, sowie auf institutionstheoretische Problemstellungen, welche die Schule als Lernort und Institution für pädagogische Interaktionen thematisieren, gar nicht eingeht. Auf diese Weise bleibt ausgeklammert und unbemerkt, dass das von Langewand in seinem Beitrag zu Recht angesprochene Problem der Verbindlichkeit und Legitimität pädagogischer Urteile, Entscheidungen, Handlungen und Interaktionen erziehungstheoretisch allein nicht behandelt werden kann, sondern auch bildungs- und institutionentheoretische Aspekte hat, die in meiner Allgemeinen Pädagogik differenziert erörtert worden sind.

Auf die über erziehungstheoretische Problemstellungen hinausgehenden Aspekte kann Langewand in der vorliegenden Studie gar nicht eingehen, weil sie sich vom Grundbegriff der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ her nicht angemessen thematisieren lassen. Bildungstheorie aber thematisiert auch jene Fragen, die erziehungstheoretisch nicht auflösbar und klärbar sind. Das gilt nicht zuletzt auch für Fichtes Erziehungslehre, der Langewand in besonderer Weise verpflichtet scheint. Das bildungstheoretische Mensch-Welt-Verhältnis lässt sich auf das erziehungstheoretische Interaktionsverhältnis weder gründen noch zurückführen. Fichte verfehlte es, wenn er Ich und Welt als Ich und Nicht-Ich entgegensetzte und den Begriff der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ zum einzigen bereichsspezifischen Grundbegriff einer noch zu findenden Erziehungswissenschaft stilisierte. Diese Einseitigkeit der Fichteschen Position bleibt Langewand verborgen.

Klammert man die bildungs- und institutionstheoretischen Problemstellungen einer Legitimation, Prüfung und Kritik pädagogischer Praxis nicht aus, sondern bezieht man sie ein, so gilt es, Langewands berechtigte Kritik einer pädagogischen Postulatorik, die allein auf das wie auch immer interaktiv gedeutete Prinzip der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ setzt, dahingehend zu erweitern, dass es nicht nur schwierig, sondern geradezu unmöglich ist, pädagogische Interaktionen allein als zur Selbsttätigkeit auffordernde Erziehungshandlungen zu konzipieren bzw. zu legitimieren. Das Weltverhältnis lässt sich nun einmal aus dem Selbstverhältnis des Menschen nicht ableiten. Und der vom Menschen nur gesetzten Außenwelt im Sinne Fichtes geht alle bildende Bedeutung ab, die auch in erziehungstheoretischer Hinsicht unverzichtbar ist, wenn pädagogische Interaktion gelingen soll.

Literatur

- Benner, D. (1999): Zum Kritikverständnis der Unterscheidung affirmativer und nicht-affirmativer Bildungskonzepte. In: Bildung und Kritik, hrsg. von D. Benner, K.-F. Göstemeyer und H. Sladek. Weinheim: Deutscher-Studien-Verlag, S. 47-66.
- Benner, D. (⁴2001): Allgemeine Pädagogik. Weinheim und München: Juventa.
- Benner, D. (2003): Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Benner, D. u.a. (Hrsg.): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und München: Beltz, S. 96-110.

- Benner, D./Kemper, H. (²2002): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. Weinheim und Basel: UTB/Beltz.
- Benner, D./Schmied-Kowarzik, W. (1967): Prolegomena zur Grundlegung der Pädagogik. Band 2. Die Pädagogik der frühen Fichteaneer und Hönigswalds. Wuppertal: Henn.
- Blumer, H. (1973): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band 1. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek: Rowohlt.
- Fichte, J.G. (1800): Der geschlossene Handelsstaat. In: Ders.: Ausgewählte Werke in sechs Bänden, hrsg. von F. Medicus. Band 3. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Fichte, J.G. (1798): Grundlage des Naturrechts. In: Ders.: Ausgewählte Werke in sechs Bänden, hrsg. von F. Medicus. Band 2. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Fichte, J.G. (1807/08): Reden an die deutsche Nation. In: Ders.: Ausgewählte Werke in sechs Bänden, hrsg. von F. Medicus. Band 5. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Jegge, J. (1967): Dummheit ist lernbar. München: Kösel.
- Hellekamps, St. (1997): Die Gründung der Republik. Bildungstheoretische Analysen zur Differenz von politischer Gesellschaft und rasonierender Öffentlichkeit nach 1789. Weinheim: Deutscher-Studien-Verlag.
- Langewand, A. (1999): Kontextanalyse als Methode der pädagogischen Geschichtsschreibung. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, S: 505-519.
- Langewand, A. (2003): Über die Schwierigkeit, Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit zu begreifen. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, S. 274-289.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München: Juventa.
- Prange, K. (2000): Plädoyer für Erziehung. Hohengehren Schneider.
- Schleiermacher (1826/1983): Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Ders.: Pädagogische Schriften. Frankfurt a.M.: Ullstein.

Abstract: *This retort to Alfred Langewand's contribution demonstrates first that Langewand's context-analytical line of reasoning focusses on aspects of Fichte's natural law without considering either the broader context in which Fichte's concept "summons to self-activity" is embedded or the context within which this concept is discussed in "Allgemeine Pädagogik" (Brenner). In a second step, the article problematizes Langewand's differentiation between theory of action and theory of interaction. Finally, the author argues that action-theoretical questions should be interpreted as questions of pedagogical interaction and that theoretical problems of educational research should not be restricted to the field of educational theory; rather, issues of the theory of education and of educational institutions ought to be attributed the same significance within the field of the theory of action and interaction.*

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dietrich Benner, Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft, Unter den Linden 6, 10099 Berlin.